

linred

. monográfico

Silvia. Gumiel. Molina wveinu s i z u p t y s i o
Universidad.de.Alcalá wñubei fñoiyldly
rtlmvlinwytisdñfbxcieghñbvotlaqwiopyjhwxciruu**Las relaciones entre léxico y sintaxis: planteamiento e implicaciones didácticas¹**

Relations Between Lexicon and Syntax: Approaches and Teaching Applications

Resumen

El presente artículo tiene un doble propósito. Por un lado, recoge los principales modelos sobre la interfaz léxico-sintaxis que se han propuesto durante las tres últimas décadas dentro de la lingüística formal. Para ello, repasa tanto los principales trabajos de corte proyeccionista (en especial los trabajos de Levin y Rappaport-Hovav, Jackendoff y Hale y Keyser) como aquellos que se enmarcan dentro de los modelos neo-construccionistas Borer (1995, 2005). Por otro lado, este artículo pretende ofrecer algunas reflexiones sobre la enseñanza de las relaciones entre el léxico y la sintaxis tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria.

Palabras clave

Léxico, Sintaxis, Adquisición del lenguaje, Enseñanza de la Gramática, Gramática Generativa.

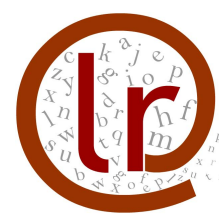
Abstract

The aim of this paper is twofold. On the one hand, it collects the main models on the Lexico-Syntax interface proposed during the last three decades in Formal Linguistics. For doing so, the paper revises both the main projectionist works (Levin and Rapaport-Hovav's, Jackendoff's and Hale and Keyser's proposals) and the neo-constructionist works depicted in Borer (1995, 2005), among others. On the other hand, the article offers some reflections about the teaching of relations between Lexicon and Syntax in Primary and Secondary school in the Spanish Educational System.

Key words

Lexicon, Syntax, Language acquisition, teaching of Grammar, Generative Grammar.

¹ Este trabajo no habría sido escrito sin el apoyo y la ayuda de Ana M. Cestero, MC. Horno, M. Leonetti, M. Martí e I. Pérez. A ellos, y también a la audiencia de las *Jornadas de Lengua y Comunicación de la UAH*, quiero manifestar mi agradecimiento. Por supuesto, todos los errores son exclusivamente míos. Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el proyecto SPYCE II-(FFI2009-07456), del MICINN.



1. Introducción.

Las relaciones entre el léxico y la sintaxis han despertado la atención de muchos lingüistas en las últimas décadas. El propósito de este trabajo es recoger brevemente las propuestas más relevantes en este ámbito dentro de la Gramática Generativa. Posteriormente, se presentará una reflexión personal sobre la enseñanza de estas relaciones en las aulas de Educación Primaria y Educación Secundaria en el actual sistema educativo español.

Tal y como afirman Bosque y Gutiérrez-Rexach (2008:11), la sintaxis es “la parte de la gramática que estudia la forma en que se combinan las palabras y los significados a los que dan lugar estas combinaciones”. De este modo, una buena teoría sintáctica debe predecir la buena y mala formación de las oraciones de (1). Frente a la buena formación de (1)a, (1)b es agramatical porque en español los sustantivos deben llevar determinante para poder aparecer como sujeto de la oración; además, en esta lengua, los determinantes aparecen precediendo al nombre.

- (1) a. Los niños llegaron tarde.
b. *Niños los llegaron tarde.

La teoría sintáctica debe dar cuenta también de cómo son las relaciones que se establecen entre las palabras, así como explicitar las intuiciones que tenemos los hablantes de una lengua sobre la buena o la mala formación de las oraciones. De este modo, una teoría sintáctica adecuada debe dar respuesta a preguntas como las que se plantean a continuación:

- ¿Por qué es posible omitir el objeto en una oración como *Javier come pasteles (Javier come)* pero no podemos hacer lo mismo en *Javier se comió los pasteles (*Javier se comió)*?
- ¿Por qué a partir de una oración como *Javier le puso la silla al caballo* podemos construir el verbo denominar *ensillar* y obtener oraciones como *Javier ensilló el caballo*, pero a partir de *Javier le puso flores al jarrón* no obtenemos **Javier enfloró el jarrón*?
- ¿Por qué los hablantes de inglés pueden decir *John danced Mary to the room* mientras que nosotros no podemos **bailar a María a la habitación*?

A esta manera de explicar la Gramática se la llama Teoría del Léxico, dado que se propone que las respuestas a estas preguntas se encuentran en las propiedades léxicas de cada una de las palabras. En palabras de Demonte:

“Líneas distintas de investigación lingüística (HDPG, RRG, GB, entre otras) han mostrado paulatina pero convincentemente que los mecanismos generales de representación de las piezas léxicas se relacionan de manera sistémica con los mecanismos de representación de la forma básica de las oraciones, y que cualquier gramática que quiera generar secuencias adecuadas ha de incluir un componente léxico donde se establezca cómo y cuándo entran las palabras en las oraciones. Esta suposición, que tan esquemáticamente formulo, enmarca la teoría de la léxico-sintaxis (diferente de la semántica léxica pero en absoluto independiente de ella, como veremos de inmediato) que se ocupa de cómo las propiedades léxicas de los predicados “repercuten” en la sintaxis de la oración, y viceversa”.

[Demonte (2002: 121)]



De este modo, el punto de partida es asumir la existencia de un componente léxico con información propia y con reglas que operan en él. Como bien señala Mendikoetxea (2004), no todas las teorías del lenguaje asumen la existencia de un nivel léxico previo a la sintaxis. Así, las teorías no derivacionales no contemplan distintos niveles de representación, sino que proponen la existencia de un solo nivel con información fonológica, morfológica, léxica, sintáctica y pragmática.

Este trabajo se estructura como sigue: en el apartado 2 recogemos las principales teorías sobre la adquisición de la lengua materna; este apartado resultará fundamental para entender los modelos existentes sobre las relaciones entre el léxico y la sintaxis de los que nos ocuparemos en el apartado 3. Por último, la sección 4 incluye algunas reflexiones sobre la enseñanza de la Gramática – y en especial de las relaciones entre léxico y sintaxis – en las aulas de Educación Primaria y Secundaria.

2. El punto de partida: adquisición del lenguaje. Lingüística formal.

Uno de los debates más interesantes en lo que al lenguaje se refiere surge cuando nos fijamos en la adquisición de la lengua materna por parte del niño; en la actualidad, los lingüistas se dividen entre aquellos que proponen que el lenguaje es una capacidad innata del ser humano frente a quienes defienden que el lenguaje es una conducta aprendida (Skinner). Dentro de los primeros, además, se puede asumir bien que el ser humano tiene un mecanismo mental específico para el lenguaje (Chomsky) o bien que el lenguaje utiliza principios cognitivos generales llevados a su máximo exponente (Piaget).

Así, tal y como señala Belinchón (1995: 239-240), apud Horno (en preparación), podemos distinguir tres enfoques principalmente:

- Enfoque funcional y asociacionista (antimentalista):** la habilidad lingüística parte de la experiencia, de modo que no se considera el aspecto cognitivo del lenguaje.
- Enfoque funcional y mentalista:** la habilidad lingüística depende de la inteligencia general del ser humano; de este modo, cuando estudiamos el lenguaje debemos acudir a mecanismos y procesos cognitivos centrales.
- Enfoque formal y mentalista:** la habilidad lingüística depende de un conjunto de principios y mecanismos específicos e independientes.

En este trabajo vamos a adoptar un enfoque formal y mentalista; esto es, asumimos que el lenguaje es una capacidad creativa del ser humano.

La siguiente tabla recoge las diferencias entre la propuesta mentalista y la antimentalista que señala Crespo (1997:219).



Propuesta antimentalista (Skinner)	Propuesta mentalista (Chomsky)
1. Marco asociacionista.	1. Marco racionalista.
2. El lenguaje se entiende como conducta verbal.	2. Descripción sintáctica del lenguaje.
3. Posición antimentalista en la adquisición del lenguaje.	3. Mecanismo innato de adquisición del lenguaje.
4. Énfasis en la actuación.	4. Énfasis en la competencia.
5. Ambientalismo.	5. Negación de efectos ambientales.
6. No existencia de la GU.	6. Existencia de la GU

Como vemos en la tabla, la propuesta chomskiana, al contrario que la de Skinner, establece que el lenguaje es una capacidad humana que no puede reducirse a la conducta. El marco asociacionista, por el contrario, toma como punto de partida las conductas que el niño aprende cuando está adquiriendo el lenguaje; a modo de ejemplo, es bastante probable que un niño de dos años diga “Buenos días” cuando entra en su aula y saluda a su educador o educadora, o que diga “Buenas noches” a su familia antes de irse a dormir. Lo que no es tan fácilmente explicable desde un punto de vista asociacionista es la creatividad del lenguaje. Es decir, es cierto que el lenguaje nos sirve para comunicarnos y para interaccionar con los demás, pero también para otras muchas cosas: utilizamos el lenguaje para transmitir cultura, para construir nuestra propia identidad, para pensar, para manifestar nuestras emociones, para crear... En todos estos casos resulta muy difícil mantener que el lenguaje es una conducta aprendida a partir de la experiencia.

En la misma línea, para los seguidores de Skinner, un niño aprende a hablar escuchando cómo hablan los adultos y siendo corregido por ellos. Toma importancia crucial el hecho de que los adultos que interaccionan con el niño seleccionan para él la información y se la presentan de una forma ajustada a sus capacidades según el momento de desarrollo cognitivo en el que se encuentre; es el denominado *maternés* o *baby-talk*, que se caracteriza, entre otras cosas, por un tono más elevado y más contrastado y mayor cantidad de pausas, muchas coincidentes con fronteras gramaticales o léxicas. Así, los padres o cuidadores construyen un andamiaje que permite al niño afinar su percepción y enfocarla hacia los elementos más relevantes del mensaje, resaltando su valor comunicativo y ahorrándole los cálculos innecesarios que se derivarían de prestar la misma atención a todo el mensaje. Sin embargo, son muchos los argumentos en contra de la propuesta de Skinner. Recogemos aquí algunos de ellos²:

- a) Si bien es cierto que un niño necesita hallarse inmerso en un grupo social para desarrollar su capacidad de lenguaje, sin embargo, los estímulos a los que se ve expuestos no son suficientes para dar cuenta de cómo se produce el aprendizaje: por un lado, los estímulos que recibe que no van dirigidos a él no siempre son comprendidos; por otro lado, esta propuesta no permite explicar el fenómeno de la hiperregularización³.

² Quiero agradecer a M. Horno su ayuda en la preparación de este punto.

³ La hiperregularización forma parte de la adquisición de la lengua materna y tiene lugar entre el segundo y el tercer año de vida del niño. Este fenómeno tiene lugar cuando el niño ha adquirido ya la morfología y consiste, *grasso modo*, en la aplicación de las reglas del

- b) En segundo lugar, en el caso de que los adultos reprendan o feliciten al niño a partir de los enunciados que emite, no suele ocurrir que hagan esto teniendo en cuenta la gramaticalidad o no de sus emisiones, sino más bien la veracidad de estas. A este respecto, Aitchison (1976) señala que “si la aprobación y la desaprobación cumplieran el papel que les atribuye Skinner, cabría esperar que los niños dijeran siempre la verdad y en cambio hablaran de manera incorrecta desde el punto de vista gramatical. Lo que ocurre en realidad es todo lo contrario”.
- c) Otro dato a favor de una concepción innatista o mentalista del lenguaje es la perfección y rapidez con la que el niño aprende la lengua. Los niños adquieren el lenguaje de forma sorprendentemente rápida y precisa; incluso los errores que cometen revelan un conocimiento profundo de las reglas gramaticales; pensemos de nuevo en la regularización de participios irregulares (*se me ha rotpido el vaso / he ponido el abrigo en el armario*) o en la creación de formas neológicas regulares (*este jersey es muy abrigable*); las posibilidades de que los niños hayan oído previamente estas formas son mínimas, cuando no nulas, lo que da muestra de que en el proceso de adquisición de la lengua materna no todo puede explicarse a partir de la memorización de determinados enunciados ante unos estímulos concretos.
- d) Una prueba más a favor de las hipótesis chomskianas es el hecho de que los animales no han logrado jamás adquirir una lengua natural; si la adquisición de una lengua humana no dependiera de la capacidad del ser humano y fuera simplemente una cuestión de estímulo-error, algunos primates, como el conocido caso de Nim Chimsky⁴, deberían haber adquirido una lengua de signos, puesto que tenían la inteligencia y el estímulo que se suponían necesarios para hacerlo. Sin embargo, esto no sucedió.
- e) Por otro lado, una prueba de que la capacidad del lenguaje es relativamente independiente de otras capacidades la tenemos en trastornos como el Síndrome de Williams o la Afasia de Broca. Los individuos con Síndrome de Williams muestran cocientes intelectuales muy bajos y, sin embargo, capacidades lingüísticas muy desarrolladas; por el contrario, los individuos que sufren Afasia de Broca pueden mostrar intactas sus capacidades cognitivas pero haber perdido en mayor o menor grado la capacidad de hablar.
- f) Un último punto que podemos señalar es que el lenguaje aparece en todos los niños sanos, aun cuando sus necesidades están cubiertas; esto es, el niño no toma la decisión de empezar a hablar sino que es algo que simplemente ocurre.

Lo dicho hasta el momento nos lleva a afirmar que el lenguaje es una capacidad (capacidad/facultad cognitiva) que forma parte de la dotación biológica del ser humano, y que permite que todo individuo desarrolle un sistema lingüístico (siempre que ese ser humano esté sano y en su desarrollo esté expuesto a una lengua natural). Esta rapidez y precisión con la que los seres humanos adquieren el lenguaje se puede aplicar también al nivel léxico. Si bien este nivel es, probablemente, la parte del lenguaje en el que la memoria juega un papel más importante, no parece adecuado postular que los niños (e incluso los adultos) nos limitemos a memorizar un listado de formas. Parece más bien, como señala Pinker (1994), que de alguna

adulto – pero fuera de sus límites – a ejemplares que no las requieren (*rompido por roto, ponido por puesto...*).

⁴ La historia de este chimpancé al que intentaron enseñar a hablar sin éxito se reproduce en el documental *Proyecto Nim*.



manera el niño intuye el significado correcto de una palabra, lo que permite que evite la inmensa cantidad de posibles alternativas; es decir, parece que existe una cierta predisposición a entender determinados conceptos sobre otros. En palabras de Chomsky:

“El niño se acerca a la lengua con un entendimiento intuitivo de conceptos tales como *objeto físico, intención humana, causa, meta*, etc. Estos constituyen un marco para el pensamiento y el lenguaje y son comunes a las lenguas del mundo, pese a que incluso lenguas tan parecidas en carácter y en el transfondo cultural de su empleo como el inglés o el español pueden diferir de alguna manera en los medios de expresión empleados (...),// aunque las palabras puedan no coincidir al pasar de una lengua a otra, el marco conceptual en el cual encuentran su sitio es una propiedad humana común. El grado en que puede ser modificado por la experiencia y los diversos contextos culturales es un asunto a debatir, pero no hay ninguna duda de que la adquisición del vocabulario está guiada por un sistema conceptual rico e invariable, anterior a cualquier experiencia.” [Chomsky, 1988:35]

Así pues, parece que los hablantes de una lengua, desde sus momentos más incipientes, poseen información sobre las posibilidades de combinación de las palabras en función de sus propiedades léxicas. De este modo, cualquier teoría sobre del léxico ha de tener presente cómo tienen lugar los procesos de adquisición de la lengua materna; para ello, el lingüista no debe conformarse con describir de manera superficial las lenguas naturales, sino que debe tratar de encontrar los principios que expliquen dicha descripción.

3. Distintos enfoques sobre las relaciones entre léxico y sintaxis desde una perspectiva formal.

Si afirmamos que el lenguaje es una capacidad innata del ser humano, hemos de preguntarnos necesariamente por qué las lenguas parecen variar tanto entre sí hasta el punto de que podemos afirmar, tomando las palabras de Demonte (2014), que “[l]a variación es una propiedad constitutiva de las lenguas”. Existe variación en todos los niveles de lenguaje; restringiéndonos al que nos ocupa en este trabajo, podemos considerar las alternancias que mencionábamos anteriormente; así, por ejemplo, cabe preguntarse por qué en inglés podemos encontrar construcciones resultativas como (2)a, mientras que en español estas construcciones no son posibles ((2)b).

- (2) a. Mary pounded the metal flat.
b. *María golpeó el metal plano
“María aplanó el metal golpeándolo.”

Para responder a la pregunta de por qué las lenguas varían, Chomsky (2005) señala que son tres los factores que explican la evolución del lenguaje en el ser humano:

- la dotación genética,
- la experiencia o entorno lingüístico, y
- ciertos principios no específicos de la Facultad de Lenguaje.

Hasta los años 90, la Gramática Generativa asumía que la variación entre lenguas se explicaba a través de la existencia de unos principios, comunes a todas las lenguas, y unos parámetros, que funcionaban como un interruptor que se situaba en la posición de encendido o en la de apagado. Como ejemplo, el principio más nombrado es el Principio de Proyección Extendido, según el cual todas las oraciones de cualquier lengua han de tener un argumento externo o sujeto. Por su parte, el Parámetro del Sujeto Nulo distinguía entre lenguas cuyo sujeto debe ser un sintagma explícito, como el inglés, frente a lenguas cuyo sujeto no ha de pronunciarse necesariamente. Este modelo de Principios y Parámetros ha ido evolucionando hasta la concepción de la Gramática Universal como un sistema extremadamente sencillo. En palabras de Demonte:

“En el momento actual, el de la consideración de la adquisición y evolución del lenguaje como confluencia de los tres factores recién mencionados, la GU se concibe como simple y mínima (‘minimalista’) y adquiere así vigor una hipótesis que parece tener mayor alcance teórico, a la vez que muchas restricciones (y consecuencias) empíricas, a saber, la variación inter/translingüística no es parte de la especificación genética sino fruto de la interacción, en un ámbito de experiencia adecuado, entre lo que realizan / ejecutan los mecanismos computacionales básicos de la GU [...] y ciertos principios no específicos de la facultad del lenguaje (factores de eficiencia computacional y restricciones impuestas por las interfaces con el sistema fonológico – el sistema sensorio-motor – y el sistema semántico– el sistema conceptual-intencional –, entre otros posibles condicionantes.” [Demonte, 2014]

De este modo, Chomsky propone que el lenguaje no solo es innato sino que también es perfecto, en el sentido de óptimo, lo que significa que la Facultad del Lenguaje contiene solamente aquello que es conceptualmente necesario para generar un número infinito de oraciones. Tomando esto como punto de partida, Chomsky presenta la sintaxis como un componente increíblemente sencillo cuya complejidad surge de los sistemas cognitivos externos con los que interactúa mediante las interfaces. Tal y como señala Mendikoetxea (2004), “[e]n su uso corriente, una interfaz es un lugar, un punto o una zona de encuentro, de contacto o de interacción entre dos sistemas independientes y, por lo general, de naturaleza distinta – una frontera común entre dos sistemas, que permite la transferencia o flujo de información y comunicación entre las dos direcciones”.

Así pues, la variación puede explicarse a partir de la interacción entre la sintaxis y las interfaces. A este respecto, autores como Gallego (2011) proponen que la variación está determinada por la interfaz fonológica. Los modelos que presentamos aquí proponen, por el contrario, que la variación entre lenguas se explica a partir de las propiedades léxicas de las palabras; esto es, en la interfaz léxico-sintaxis. Estos modelos se ocupan de determinar cuál es la forma de las construcciones léxicas y cómo estas se proyectan en la sintaxis. Se asume, por lo general, que en el léxico se producen operaciones que dan lugar a los distintos ítems léxicos y que estas son diferentes de aquellas que operan en la sintaxis, si bien ambos conjuntos de operaciones pueden ser homomórficos.

Un modelo de interfaz léxico – sintaxis tendrá que responder, al menos, a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los primitivos léxicos? Esto es, cuáles son las unidades lingüísticas que aparecen listadas en el lexicon.
- ¿Cuáles son las operaciones que tienen lugar en el nivel léxico? ¿Son similares a las sintácticas?
- ¿Cómo se produce el enlace o *mapping* entre el léxico y la sintaxis?



Así, cualquier modelo que pretenda explicar las relaciones entre léxico y sintaxis debe tener, como indica Mendikoetxea (2004), al menos tres componentes:

- una lista de primitivos léxicos,
- un conjunto limitado de reglas o principios de formación de estructuras léxicas, y
- un conjunto de reglas o mecanismos de enlace o proyección.

En el modelo de Principios y Parámetros de la Gramática Generativa de los años 80 y principios de los 90 se garantiza la inserción de los elementos léxicos en la sintaxis a través del Principio de Proyección; según dicho principio, los elementos léxicos contienen información sobre el número de elementos que seleccionan; así, por ejemplo, el verbo *vender* selecciona dos argumentos: uno interno y uno externo; por lo tanto, la sintaxis debe garantizar que este verbo selecciona un complemento, por un lado, y un argumento externo por otro; de ahí que la oración *Juan vendió su casa* esté bien formada mientras que **Juan vendió* sea agramatical. Sin embargo, el Principio de Proyección resulta excesivamente vago y presenta problemas para explicar diferentes comportamientos de los verbos, entre los que podemos mencionar los siguientes.

- Fenómenos de **polisemia regular**. ¿Por qué hay verbos que muestran mayor elasticidad en el número de complementos que toman mientras que otros son mucho más rígidos? A modo de ejemplo, podemos comparar el verbo *sweep* en inglés con su correspondiente verbo en español, *barrer*. Como podemos observar en (3), mientras que el verbo en inglés muestra un gran número de combinaciones posibles, la mayoría de las oraciones son agramaticales en español.

- (3) a. Terry swept.
a'. Terry barrió.
b. Terry swept the floor.
b'. Terry barrió el suelo.
c. Terry swept the crumbs into the corner.
c'. *Terry barrió las migas en la esquina
= 'Terry llevó las migas a la esquina con la escoba (barriendo).'
- d. Terry swept the leaves off the sidewalk.
d'. *Terry barrió las hojas fuera de la acera
= 'Terry barrió las hojas y como resultado desaparecieron de la acera.'
- e. Terry swept the floor clean.
e'. *Terry barrió el suelo limpio
= 'Terry barrió el suelo y como resultado el suelo quedó limpio.'
- f. Terry swept the leaves into a pile.
f'. *Terry barrió las hojas en una pila
= 'Terry barrió las hojas y las apiló (hizo una pila).'

- El problema de las **alternancias**. Algunos verbos transitivos, como *romper*, participan en la alternancia causativa ((4)a, a'), mientras que otros de significado similar no lo hacen ((4)b, b').

- (4) a. Juan rompió el jarrón.
a'. El jarrón se rompió.
b. Juan cortó el pan.
b'. *El pan se cortó.

- Verbos de **selección variable**. Por último, parece que hay verbos cuyo comportamiento varía en función del contexto sintáctico en el que se inserten, como es el caso de algunos verbos que inergativos (como *correre* en italiano) que, en ocasiones, se comportan como inacusativos, como vemos en (5).⁵

- (5) a. Gianni ha corso.
Gianni ha corrido
b. Gianni è corso a casa.
Gianni es corrido a casa
"Gianni ha corrido hasta casa."

Tomaré este comportamiento variable de algunos verbos intransitivos como ejemplo para explicar las diferencias entre los modelos que coexisten para dar cuenta de las relaciones que se establecen entre el léxico y la sintaxis.

Con la mente puesta en estos problemas, paso a revisar los dos principales modelos existentes en la Gramática Generativa actual. Como ya he dicho, el punto de partida común de estos dos modelos es proponer que el lenguaje es una facultad innata del ser humano y que es relativamente independiente de otros procesos cognitivos. Se asume también que el lenguaje es un órgano perfecto y que todas las restricciones surgen a partir de los sistemas con los que este interactúa. Dentro del lenguaje, existe un componente léxico que se proyecta en la sintaxis; este componente debe tener al menos una lista de primitivos léxicos, un conjunto limitado de reglas o principios de formación de estructuras léxicas, y un conjunto de reglas o mecanismos de enlace o proyección. Lo que diferencia a los distintos modelos es cómo se cumplen estos requisitos.

El estudio de las relaciones entre léxico y sintaxis ha proliferado notablemente en la Gramática Generativa en los últimos 30 años. En líneas generales, podemos distinguir dos grandes modelos, que se denominan habitualmente **proyeccionistas** y **neo-construccionistas**. Los primeros toman como punto de partida la existencia del Principio de Proyección anteriormente mencionado y asumen que los verbos (y los ítems léxicos

⁵ Para aquel que no se encuentre familiarizado con esta división de los verbos intransitivos aclaramos que la principal característica que diferencia a los verbos inergativos de los inacusativos es que, mientras que los primeros tienen un sujeto agentivo (*Juan sonrió*), el sujeto de los segundos es un tema (*Pedro nació en La Paz*). Esta clasificación tiene repercusiones sintácticas: así, los verbos inacusativos pueden aparecer en construcciones de participio absoluto y su participio puede aparecer con *recién* (*recien nacido*). Además, en aquellas lenguas en las que existen dos auxiliares para las formas compuestas de los verbos, los inergativos aparecen con el equivalente a *haber* mientras que los inacusativos lo hacen con el equivalente a *estar*. Sin embargo, este comportamiento no es constante; por ejemplo, el verbo *correr* aparece con el auxiliar equivalente a *haber* cuando es una actividad y con el equivalente a *estar* cuando es un logro. Para más información sobre estos verbos pueden consultarse múltiples referencias, entre las que destaca el trabajo de Levin y Rapaport-Hovav (1995).

en general) se insertan en la sintaxis con una estructura léxica determinada; estos modelos predicen fácilmente, por tanto, las construcciones regulares en las que aparecen los verbos, pero deben explicar aquellas que no son las esperadas, como los fenómenos de polisemia regular, las alternancias o el comportamiento variable de algunos verbos.

Por el contrario, los modelos neo-construccionistas de Borer o Arad, entre otros, proponen que la proyección de los argumentos de un predicado no viene determinada desde el léxico, sino que se establece a partir de la estructura sintáctica; estos modelos pueden dar cuenta de los comportamientos variables pero han de preguntarse por qué no todos los verbos pueden insertarse en cualquier estructura.

La principal crítica que los modelos neo-construccionistas hacen a los modelos proyeccionistas es la falta de adecuación explicativa⁶; por el contrario, estos modelos gozan de mayor adecuación descriptiva.⁷

3.1. Los enfoques proyeccionistas: Levin y Rappaport-Hovav, Jackendoff y Hale y Keyser.

Como ya se ha dicho, los modelos proyeccionistas proponen que la estructura sintáctica se puede predecir a partir del significado de los predicados. Estos trabajos surgieron a finales de la década de los ochenta, dentro del modelo de Principios y Parámetros, y se basaron en la proyección de los papeles temáticos; así, por ejemplo, la Teoría temática que se desarrolla en *Lectures on Government and Binding* propone que los predicados asignan a sus argumentos los papeles temáticos que llevan, de modo que un verbo como *construir* tendrá un papel temático de agente que asignará al sujeto, y uno de tema que asignará al objeto. Entre los problemas que presentan estos modelos se pueden señalar dos: en primer lugar, podemos hacer alusión a la excesiva intuición que se necesita para identificar un papel temático (definir el agente como 'el que realiza la acción' y el tema como 'el que la recibe' tiene más de intuición que de formalización). A raíz de este problema surge la cuestión de determinar cuántos papeles temáticos hay. A partir de estas y otras cuestiones, desde finales de los años ochenta se impone la hipótesis de que los papeles temáticos no son primitivos lingüísticos. Surgen a partir de este momento los modelos de descomposición de predicados. En palabras de Mendikoetxea:

"La hipótesis central es que el inventario de conceptos léxicos, potencialmente infinito, se construye a partir de una base innata de conceptos posibles, que han de ser codificados por una mente finita. Esto nos lleva forzosamente a la hipótesis de

⁶Una gramática cumple el requisito de la adecuación explicativa si "constituye un modelo de cómo se adquiere la lengua desde el estado inicial (el que representa un recién nacido) hasta el estado adulto. [...] La gramática debe ser psicológicamente real, es decir, debe ser compatible con lo que conocemos sobre el cerebro desde el punto de vista psicobiológico" [Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2008:72]).

⁷Una gramática será descriptivamente adecuada "cuando constituye un modelo de la competencia lingüística de los hablantes. En este sentido, una gramática será descriptivamente adecuada cuando no solo da cabida a las intuiciones de un hablante en lo concerniente a las secuencias que son gramaticales, sino también con respecto a otras propiedades, como la asignación de descripciones estructurales a las secuencias de expresiones o las asociaciones entre secuencias estructuralmente diferentes" (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2008:71). Así, por ejemplo, y volviendo al léxico, un modelo será descriptivamente adecuado si puede explicar las relaciones que se establecen en los ejemplos de (3).



que la base innata de conceptos consiste en un conjunto de principios generativos: un conjunto de elementos primitivos y principios combinatorios que determinan el conjunto de conceptos léxicos. Para Jackendoff, esto implica que la mayoría, si no todos los conceptos léxicos, son compuestos". [Mendikoetxea, 2004]

Algo que caracteriza los enfoques proyeccionistas es la necesidad de distinguir entre aspectos estructurales del predicado y aspectos idiosincrásicos. La parte estructural será aquella que nos permita determinar las clases a las que pertenecen los predicados, mientras que la parte idiosincrásica es la que permite distinguir entre verbos de una misma clase; por ejemplo, *brincar* y *saltar* pertenecerán a la misma clase porque comparten aspectos estructurales (ambos son verbos de manera de movimiento), pero se diferenciarán en sus aspectos idiosincrásicos, que son los que proporcionan el significado y no inciden en la gramática. A partir de aquí, los trabajos proyeccionistas se diferencian en función de si los aspectos estructurales se definen de forma semántica (Levin y Rapaport Hovav y Jackendoff) o de forma sintáctica (Hale y Keyser).

3.1.1. Las representaciones léxicas de Levin y Rapaport Hovav.

Levin y Rapaport Hovav proponen que la estructura eventiva de las oraciones se encuentra codificada mediante dos representaciones léxicas necesarias: una representación léxico-semántica, que se encarga de "codificar sintácticamente los aspectos relevantes del significado del verbo" (Levin y Rapaport Hovav, 1995:21), y una representación léxico-sintáctica, que codifica las propiedades sintácticamente relevantes que presenta un verbo a la hora de tomar argumentos.

Estas autoras asumen que cada verbo está asociado a una estructura argumental y que es esta estructura la que codifica las propiedades argumentales de los verbos. Levin y Rapaport Hovav notan que gran parte del comportamiento de un verbo está determinado por su pertenencia a una u otra clase semántica, lo que les permite asumir que el hablante no tiene que aprender todas las propiedades de cada verbo, sino las de cada clase semántica en conjunto. Partiendo de esto, proponen que cualquier teoría léxica debe permitir que los verbos se agrupen en clases semánticas bien determinadas, por un lado, y, por otro, recoger también los posibles cambios que puede experimentar un verbo de una clase semántica a otra.

Para descomponer los predicados, Levin y Rapaport Hovav proponen que las representaciones léxico-semánticas presentan dos tipos de elementos: los predicados primitivos y las constantes. Veamos, como ejemplo, la representación léxico semántica del verbo *romperse*.

(6) La ventana se rompió.

Romperse (inacusativo): [y VOLVERSE *ROTO*]

La estructura de (6) nos permite identificar cuáles son los primitivos que hacen que un verbo pertenezca a una u otra clase semántica (el predicado VOLVERSE en este caso), por una parte, y por otra nos muestra una constante (*ROTO*), que representa el elemento de significado que permite distinguir este evento de otros que pertenecen a la misma clase. Finalmente, asumen que las constantes tienen ciertos rasgos que las hacen compatibles con ciertas posiciones en las distintas estructuras léxico-semánticas (compuestas de primitivos);

así, por ejemplo, si la constante tiene un rasgo que indica que se trata de un estado (por ejemplo, el adjetivo *roto*), será este rasgo el que permita que se encuentre incrustada en una plantilla con un predicado VOLVERSE. En su trabajo de 1998, Rapaport Hovav y Levin proponen que las actividades y los logros tienen una representación léxico semántica simple, tal y como vemos reflejado en (7)a,b, mientras que las realizaciones tienen una representación compleja ((7)c):

- | | | |
|-----|------------------|---------------------------------------------|
| (7) | a. Actividades | [X ACTUAR] |
| | b. Logros | [VOLVERSE [x <estado>]] |
| | c. Realizaciones | [[X ACTUAR] CAUSAR [VOLVERSE [Y <ESTADO>]]] |

Las actividades y los logros se componen solamente de un subevento, mientras que las realizaciones se componen de dos. El modelo de Levin y Rapaport Hovav propone que las estructuras léxico-semánticas pueden expandirse, pero no reducirse, y que la máxima expansión de un predicado es la que presentan las realizaciones. Según esto, las actividades y los logros pueden expandir su estructura y convertirse en realizaciones, pero las realizaciones no pueden convertirse en actividades y logros.

Así pues, el significado de un verbo, según estas lingüistas, se obtiene a partir de la asociación de una constante con una estructura semántico-léxica. Para explicar los verbos de comportamiento variable que veíamos en (5), Levin y Rapaport Hovav se ven obligadas a proponer que los verbos con múltiples significados han de estar asociados con múltiples representaciones semántico-léxicas.

A partir de estos supuestos, Levin y Rapaport Hovav proponen que las representaciones semántico-léxicas se encuentran restringidas por determinadas reglas que aparecen en el léxico y que se aplican de forma ordenada, lo que les permite discriminar las oraciones gramaticales de las agramaticales.

3.1.2. Las estructuras conceptuales de Jackendoff.

En su modelo de léxico, Jackendoff propone una visión modular de la gramática, de manera que esta consta de tres componentes: la estructura fonológica, la estructura sintáctica y la estructura conceptual, siendo esta última aquella en la que se determina la estructura eventiva de los predicados.

La Estructura Conceptual está formada a partir de un conjunto de primitivos – entre los que podemos nombrar los primitivos Objeto, Estado, Evento, Ubicación y Trayectoria – que se combinan mediante una serie de principios –. La relación entre la Estructura Conceptual y la sintaxis tiene lugar mediante una serie de Reglas de Proyección. La combinación de los primitivos a partir de las Reglas de Proyección dará lugar a un número infinito de conceptos lingüísticos.

La teoría de Jackendoff establece que la estructura argumental de los predicados se determina a partir del número y las posiciones de las variables que aparecen en esta. Así, la Estructura Léxico Conceptual de un verbo como *poner* es la que aparece en (8). Como podemos ver, aquellos constituyentes que poseen estatuto



argumental aparecen marcados por una A, lo que permite a Jackendoff distinguir entre los constituyentes argumentales y aquellos que no lo son.

(8) *poner*

[EventoCAUSAR ([Objeto]A, [EventoLLEGAR A ESTAR ([Objeto]A, [ubicaciónEN ([Objeto]A)])])]

Una vez establecido el componente conceptual, la información que este recoge se inserta en la sintaxis mediante las Reglas de Proyección, entre las que nombramos dos: en primer lugar, el Principio de Proyección, que exige que todas las propiedades léxicas estén representadas categorialmente en todos y cada uno de los niveles de representación sintáctica. El segundo principio es el que Jackendoff denomina Principio de Enlace⁸, que establece que los sintagmas argumentales han de recibir al menos un papel temático y que las posiciones temáticas que aparecen en la Estructura Léxico Conceptual tienen que asociarse a un sintagma argumental.

Este modelo permite a Jackendoff mantener la tesis de que la estructura sintáctica en la que aparecen las palabras se encuentra en gran parte determinada por las propiedades léxicas de estas.

Tanto el modelo de Levin y Rapaport Hovav como el modelo de Jackendoff tienen un corte semántico; el modelo de Hale y Keyser, que paso a presentar a continuación, asume, como los anteriores, la existencia de reglas que operan en el léxico, pero se diferencia de ellos en que propone que estas reglas son homomórficas con las que operan en la sintaxis.

3.1.3. La sintaxis léxica de Hale y Keyser.

En varios trabajos, Hale y Keyser han argumentado que los ítems léxicos se forman proyectando configuraciones sintácticas particulares, que ellos denominan Estructuras Léxico Relacionales (en adelante, ELR). Según estos autores, son estas estructuras las que determinan el significado de un ítem léxico y su estructura argumental. La pregunta principal que se hacen es cómo es posible que las estructuras argumentales de los verbos sean tan pobres (es difícil encontrar un verbo con más de tres argumentos) en contraste con la posibilidad infinita de formar oraciones. Su respuesta es que la estructura argumental de las oraciones está delimitada en parte por las categorías léxicas y en parte por las condiciones que existen para que estas categorías se proyecten.

Hale y Keyser definen la estructura argumental como “la configuración sintáctica proyectada por un ítem léxico”. Desde la perspectiva de que la sintaxis se proyecta desde el lexicón, Hale y Keyser apuntan que la estructura argumental “se identifica con las estructuras sintácticas definidas en las ELRs” (Hale y Keyser, 1993:64). Estos autores defienden un punto de vista sobre el léxico según el cual las operaciones que determinan la formación de palabras se rigen por los mismos principios que existen en la sintaxis. De esta manera, proponen que los verbos se descomponen en primitivos, lo cual explica que el número de papeles temáticos sea limitado, ya que el número de predicados es limitado.

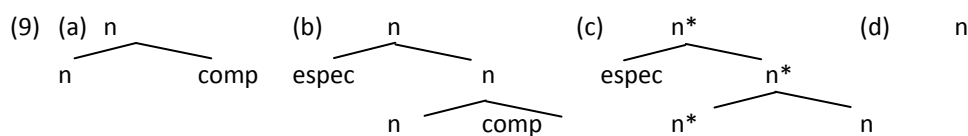
⁸Linking Principle.



Ante la pregunta de por qué existen solamente cuatro categorías léxicas (nombre, adjetivo, verbo y preposición), Hale y Keyser responden que las proyecciones sintácticas que definen las ELRs deben ser no ambiguas: cada núcleo léxico determina la proyección de su categoría mediante la proyección de un especificador, un complemento, ambos o ninguno, lo que da lugar a cuatro combinaciones diferentes que quedan reflejadas en las cuatro categorías léxicas.

Así pues, en la teoría de Hale y Keyser, las categorías léxicas se proyectan en el léxico de forma similar a como lo hacen en la sintaxis. Una vez que se han proyectado todos los argumentos del núcleo, se produce un proceso llamado *conflación*, que se asimila al fenómeno de incorporación que se describe en Baker (1988).

Las relaciones que se establecen entre los elementos determinan la estructura argumental; estas relaciones son dos: núcleo – especificador y núcleo - complemento. A partir de estas relaciones existen cuatro tipos diferentes de Estructuras Léxico Argumentales:



La estructura de (9)a es la propia de los verbos inergativos; el núcleo se ensambla con un complemento. En (9)b tenemos la estructura que proyectan las preposiciones: un núcleo toma un complemento y al resultado se le ensambla un especificador. En la estructura de (9)c se ensamblan dos núcleos: n^* , que es el núcleo que proyecta, no selecciona ningún especificador; por su parte, n necesita tomar un especificador. De esta manera, una vez que se ha producido la conflación se ensambla un especificador para cumplir el requisito de n de forma parasita. Por último, en (9)d tenemos un núcleo que no toma ningún complemento.

Estos autores indican que estas configuraciones son neutrales con respecto a la categoría morfosintáctica. Señalan, sin embargo, que en inglés – y también en español – las realizaciones predominantes son las siguientes: (9)a se corresponde con la proyección de V, (9)b con la de P, (9)c con la de A y (9)d con la de N.

3.2. Los enfoques neo-construccionistas. Borer y Arad.

Los modelos proyccionistas que acabo de presentar han recibido numerosas críticas desde los modelos neo-construccionistas de los que hablaremos a continuación. Estos modelos cuestionan, principalmente, la hipótesis de que es el significado del verbo el que determina la expresión de sus argumentos; en esta línea, Ritter y Rosen (1999) muestran que la mayor parte de los verbos exhiben un comportamiento variable en la sintaxis, lo que supone un argumento en contra de estos modelos. Algunos ejemplos de comportamiento variable citados por estas autoras son los que aparecen a continuación.

1. En primer lugar, Ritter y Rosen plantean que las diferentes interpretaciones de tipo aspectual que recibe una oración dependiendo de que su sujeto sea determinado o indeterminado demuestran que el aspecto léxico no queda establecido por el verbo sino, en este caso, por el complemento. Así, como vemos en (10)a, la aparición de un argumento interno que sea un plural escueto impide que la oración esté delimitada, por lo que la concebimos como una actividad, independientemente de que el verbo se interprete habitualmente como una realización. En (10)b, sin embargo, donde el argumento interno sí tiene la capacidad de delimitar el evento, este se interpreta como delimitado y la oración presenta las características de las realizaciones.

- (10) a. Javier construyó oraciones agramaticales.
b. Javier construyó una oración agramatical.

2. Ritter y Rosen mencionan también la existencia de sintagmas que delimitan la oración, tales como los SSPP delimitadores, las partículas y los predicados secundarios resultativos, que convierten un predicado no delimitado en uno delimitado.

- (11) a. Javier corrió (durante una hora).
b. Javier corrió de casa a la oficina (*durante una hora).

3. Estas autoras argumentan también que la posibilidad que tienen ciertos verbos para causativizar en inglés se encuentra relacionada con la delimitación de los predicados:

- (12) a. Bill danced.
Bill bailó
b. *Sue danced Bill
Sue bailó Bill.
c. Sue danced Bill across the room.
Sue bailó Bill a-través-de la habitación
"Sue hizo a Bill cruzar la habitación bailando."

4. Señalan además, que existen ciertos verbos que toman un argumento que en ocasiones se comportan como inergativos y en ocasiones como inacusativos ((5)).
5. Por otro lado, afirman también que el contenido semántico de los argumentos que toma un verbo puede restringir la interpretación de este, así como los marcos sintácticos en los que puede aparecer, como vemos en los siguientes ejemplos:

- (13) a. La ventana se rompió. / La tormenta rompió la ventana. / Juan rompió la ventana.
b. Mi reloj se rompió. / Yo rompí mi reloj. / ??La tormenta rompió mi reloj
c. Las olas rompían en la orilla. / *La orilla rompía las olas. / *Juan rompió las olas

6. Por último, otro argumento que presentan Ritter y Rosen es que, mientras que existen ciertos verbos con estructura argumental difícil de modificar (verbos léxicos fuertes), hay otros verbos que cambian su significado dependiendo del argumento con el que se ensamblen, lo que parece sugerir que las propiedades sintácticas y semánticas de los verbos débiles están determinadas composicionalmente.

El modelo neo-construccionista es el que se presenta en Borer (2005). Este modelo parte de la siguiente afirmación:

“Aunque los modelos ‘lexicistas’ (proyeccionistas) son, presumiblemente, más capaces de describir la riqueza de fenómenos que aparecen en las lenguas naturales, para Borer (2005) merece la pena explorar la hipótesis computacional (neo-construccionista) en su versión más fuerte si lo que buscamos es fuerza explicativa. Este programa de investigación postula un léxico empobrecido, que es una interfaz con el sistema conceptual y que contiene elementos mínimos de significado léxico o gramatical (raíces, morfemas...) – poco más que los pares significado-significante, ya que propiedades típicamente asociadas como estructura gramatical y categoría sintáctica se consideran propiedades de las estructuras sintácticas y no de los elementos léxicos.” [Mendikoetxea, 2004]

Citando de nuevo a Mendikoetxea (2004), podemos afirmar que los modelos neo-construccionistas “defienden que las propiedades aspectuales de los verbos se derivan de forma composicional en la sintaxis, de modo que los argumentos se proyectan libremente y la interpretación aspectual surge a partir del cotejo o la interpretación de los rasgos aspectuales en una proyección funcional”. De este modo, la única información que contiene el verbo es el número de argumentos que tiene asociado; los argumentos no se asocian a posiciones, lo que implica de forma directa (tal y como defienden Moreno y Pérez, 2005) que no existe diferencia entre los predicados inacusativos y los inergativos (lo que resuelve el problema que planteábamos anteriormente); las diferencias entre las distintas clases de verbos dependen, *grosso modo*, de las proyecciones funcionales que se proyectan y de cómo se produce el cotejo de caso. Esto permite a Borer establecer una relación directa entre predicados atélcos y verbos inergativos y predicados télicos y verbos inacusativos. La única distinción aspectual relevante para la sintaxis es la distinción entre predicados télicos y atélcos, que depende de la proyección de categorías funcionales relevantes, en cuyo especificador se asignan los papeles temáticos.

La principal ventaja de los modelos neo-construccionistas es que permiten reducir considerablemente el aparato teórico, lo que supone una mayor adecuación explicativa. En un modelo como el de Borer, el verbo *correre* de los ejemplos de (5) no sería inergativo o inacusativo, simplemente estaría asociado a un único argumento que no aparecería especificado. Una vez que se inserta en la sintaxis, si su único argumento mide el evento, tendríamos un verbo inacusativo; si no lo hace, uno inergativo.

Los modelos proyeccionistas necesitan postular al menos tres entidades que participan en la proyección del léxico en la sintaxis, como señala Arad (1998): en primer lugar, un nivel de representación léxica que contenga toda la información relevante para la sintaxis, como la Estructura Léxico Conceptual; en segundo lugar, un nivel de representación sintáctica en el que se proyecta la información léxica; y, por último, un sistema de proyección que indique cómo se relacionan los dos niveles. Por el contrario, los modelos neo-construccionistas no necesitan ninguno de estos niveles: la interpretación del evento se obtiene a partir de las posiciones que ocupen los argumentos.

La principal objeción que se hace a los modelos neo-construccionistas, que ya he mencionado, es que resulta difícil capturar el hecho de que no todos los verbos aparecen en una multiplicidad de construcciones sintácticas; esto es, cómo explicamos que no todos los verbos participen en las alternancias, como veíamos en (4), o que haya verbos muy rígidos en la sintaxis mientras que otros no lo son tanto.

Si bien los modelos neo-construccionistas muestran mayor adecuación explicativa, también es cierto que los modelos proyeccionistas son más adecuados descriptivamente, dado que describen con mayor precisión la riqueza de los fenómenos que aparecen en las lenguas naturales.

4. Las relaciones entre léxico y sintaxis en la enseñanza de la Lengua española en el currículo de enseñanza secundaria y en la enseñanza de ELE.

Una vez que he introducido las distintas aproximaciones a las relaciones entre léxico y sintaxis, voy a presentar una breve reflexión sobre la enseñanza de estas relaciones - y de la Gramática en general - en la educación no universitaria. No son pocos los trabajos que han hecho notar el divorcio que parece existir entre la enseñanza de lenguas y la investigación. Hasta los años 70, el estudio de la Gramática y su enseñanza iban de la mano, no solo en la enseñanza de la lengua materna, sino también de segundas lenguas. A partir de este momento, empiezan a surgir estudios que hacen notar que aprender una lengua no es solamente conocer su gramática y su vocabulario; aprender una lengua es también saber utilizarla de manera adecuada en cada contexto social en el que se emita un enunciado. Surgen entonces multitud de estudios sobre pragmática y sobre la competencia comunicativa, tan mencionada en las leyes educativas. Como han señalado Brucart y Muñoz Licerias, entre otros, probablemente este alejamiento entre docencia e investigación surge a partir de la progresiva complicación del aparato teórico de las diferentes disciplinas que se acercan al lenguaje, ya sea desde uno u otro enfoque. Creo, sin embargo, que todos somos conscientes de que resulta necesario que investigadores y docentes caminemos de la mano.

Centrándonos en la enseñanza de la Lengua en la Educación Primaria y la Educación Secundaria, los diferentes informes que se emiten en los últimos años sobre la calidad educativa, entre los que destaca el informe PISA, ponen de manifiesto las carencias que nuestro sistema educativo tiene en lo que a las cuatro destrezas básicas⁹ se refiere. Con este panorama, es fundamental preguntarse: ¿Es necesario que nuestros alumnos de Educación Primaria y Secundaria estudien Gramática? Y, en caso afirmativo, ¿qué Gramática debemos enseñarles?

La Gramática del español se inserta en el currículum de la materia de *Lengua castellana y Literatura* ya desde el primer ciclo de Educación Primaria, momento en el que los alumnos empiezan a distinguir las distintas categorías gramaticales (nombre, adjetivo y verbo en segundo curso de primaria).¹⁰ A partir de este momento,

⁹ Nos referimos, con las cuatro destrezas básicas, a la comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.

¹⁰ No es mi intención cuestionar si las explicaciones que reciben estos alumnos son adecuadas o no, aunque no quiero dejar de hacer notar que, por ejemplo, algunos libros de texto de segundo curso de Educación Primaria definen *adjetivo* como “la palabra que dice

los contenidos gramaticales se repiten curso tras curso añadiendo en cada momento algo nuevo. A modo de ejemplo, los estudiantes de Educación Primaria empiezan a conocer las partes de la oración (sujeto y predicado) ya desde el segundo curso, y estas nociones se repiten durante los cuatro siguientes; durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria se van introduciendo nuevas funciones gramaticales: objeto directo e indirecto, complemento preposicional regido, atributo, etc., así como relaciones entre oraciones (coordinación y subordinación), a la par que se vuelven a repasar las nociones aprendidas en los cursos anteriores; estos contenidos se repiten de nuevo en primer y segundo curso de Bachillerato.

El problema fundamental que mi experiencia como docente de Enseñanza Secundaria me ha permitido detectar es que los alumnos no entienden qué es lo que están haciendo y mucho menos para qué les sirve; esto redundo, en muchas ocasiones, en un tremendo desinterés que los alumnos de Primaria, pero sobre todo los de Secundaria, muestran hacia los contenidos gramaticales de la asignatura de *Lengua castellana y Literatura*. Este desinterés contrasta con el gran interés que el lenguaje ha suscitado en el ámbito científico en las últimas décadas.

No obstante, y a pesar de la desmotivación de los alumnos, creo que la mayor parte de los lingüistas y los docentes coincidimos en pensar que es importante que los alumnos estudien gramática en la enseñanza preuniversitaria. Pero, ¿por qué? Las razones que podríamos dar son muchas; probablemente, conocer la Gramática del español ayudará a los alumnos a expresarse y escribir mejor; creo, no obstante, que hay otra razón que habitualmente no se considera: el lenguaje forma parte de la esencia del ser humano, hasta el punto de poder afirmar que el lenguaje es lo que nos hace humanos (*Homo loquens*). En este sentido, sin lenguaje no podríamos concebir la vida tal y como lo hacemos ahora. Sin esta facultad el lector no estaría leyendo este texto, y no solo porque no habría nada que leer, sino porque no hubiera sido posible que el ser humano se organizara como lo hace en la actualidad.

Este argumento, junto a muchos otros que no voy a mencionar ahora, debería servirnos para justificar la reflexión sobre Gramática en la Enseñanza Primaria y Secundaria, pero también para conseguir captar el interés de este alumnado. Dicho de otro modo, si los profesores de Ciencias Naturales consiguen que los alumnos muestren interés cuando estudian la anatomía de una rana, deberíamos ser capaces de mostrarles lo interesante que resulta una materia como la Gramática simplemente con proporcionarles las herramientas que les permitan reflexionar sobre esta.

¿Cómo podemos, por tanto, conseguir que los alumnos se interesen por la Gramática? Creo que la respuesta es tan sencilla y tan complicada como: explicándoles qué es la Gramática. Mi propuesta es que el punto de partida del docente de Secundaria debe ser mostrar que el lenguaje es una capacidad innata de todos los seres humanos; que aprendemos a hablar con solo tres años y que a esa edad ya somos capaces de construir oraciones subordinadas, conjugar de manera casi perfecta todos los tiempos verbales o inventar palabras nuevas a partir de otras ya conocidas, a pesar de que todavía no somos capaces de sumar 2+2.

cómo son o están las personas, animales y cosas”, de donde los niños pueden deducir que *familiar* en *un evento familiar* no es un adjetivo.

Esta forma de ofrecer el estudio de una lengua a los alumnos tiene muchas ventajas: así, por ejemplo, hace desaparecer las concepciones que existen sobre la legitimidad de ciertos dialectos de una lengua frente a otros (no son pocos los estudiantes universitarios que he tenido que me han hecho comentarios del tipo: “Es que yo no hablo bien castellano porque soy de Murcia”); desde el momento en el que todos los alumnos entienden que el lenguaje es una facultad universal, no existen dialectos mejores y peores, simplemente distintos dialectos.¹¹

Con respecto al estudio de la Gramática en el aula de Secundaria, en las últimas décadas psicólogos y pedagogos nos hablan de la necesidad de trabajar en nuestras aulas con el método del aprendizaje por descubrimiento. Célebre es la frase de Benjamin Franklin “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”. En palabras de Sonsoles Fernández:

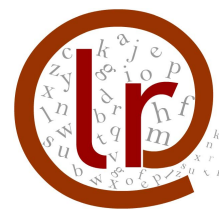
“El conocimiento que se interioriza a través de este proceso se inserta especialmente en nuestra vida como experiencia personal, por lo que la retención es mucho más eficaz y duradera; al mismo tiempo entre tanteos y éxitos se estimula el propio proceso de búsqueda fomentando en el alumno la resolución de problemas prácticos y teóricos, la creatividad y el mismo trabajo investigador” [Fernández, 1987:68]

El deseable aprendizaje por descubrimiento puede ser difícil de integrar en la escuela por falta de medios; se me ocurre citar, por ejemplo, las dificultades que pueden presentarse si pretendemos que los alumnos estudien el medio marino en una escuela de Madrid. No obstante, el lenguaje, por ser una capacidad que todos los individuos poseen, se convierte en una disciplina ideal para aplicar este tipo de aprendizaje, dado que las únicas herramientas necesarias somos nosotros mismos y, a lo sumo, un papel y un bolígrafo. Se trata de que el docente haga a los alumnos conscientes de que todos ellos poseen una gramática interna y que lo que se está viendo en el aula no es otra cosa que hacer explícita esa competencia. Este método permitirá a los alumnos aprender a reflexionar sobre el lenguaje, pero también iniciarlos en el método científico.

En este contexto, las relaciones entre el léxico y la sintaxis también pueden resultar atractivas para el estudiante de enseñanzas preuniversitarias. A modo de ejemplo, recordemos que la asignatura de Lengua durante toda la Enseñanza Secundaria incluye una parte de Literatura. Por lo general, los docentes dividen la asignatura sin establecer relación alguna entre una parte y otra. Sin embargo, las obras literarias, en tanto que manifestaciones de una lengua particular, pueden ser tomadas como punto de partida para la reflexión lingüística. Tusón (1985) señala que las obras literarias son “ante todo y por encima de todo, hechos especiales del lenguaje”. Por tanto, una obra literaria no puede transgredir las reglas de la gramática, o, al menos, no puede hacerlo de manera arbitraria (nunca encontraremos en una obra literaria frases como “rosa la brillante” o “los árboles querían brillaban”, que infringen las reglas de combinación de palabras de nuestra lengua). No obstante, el lenguaje poético es un lenguaje especializado en tanto en cuanto viola algunas reglas del lenguaje común.

Volvamos ahora a los verbos de comportamiento variable de los que hemos hablado anteriormente. Como hemos dicho, los diferentes modelos que estudian las relaciones entre léxico y sintaxis deben explicar por qué

¹¹ No es mi pretensión reflexionar aquí sobre el prestigio que algunos organismos conceden a unos dialectos sobre otros.



algunos verbos muestran un comportamiento más estricto con respecto al número de argumentos que pueden tomar, mientras que otros tienen un comportamiento más variable.

El lenguaje literario, en tanto que juega con el lenguaje, puede servir al docente para hacer reflexionar a los estudiantes sobre este tema. Tomaré a modo de ejemplo, el verbo *llover*, que es en español un verbo avalante, esto es, un verbo que no toma ningún argumento.

- (14) a. Está lloviendo a mares.
b. *Ayer llovió mucha agua
c. *Las nubes han estado lloviendo toda la noche

Sin embargo, cuando nos detenemos en observar el lenguaje poético, encontramos varias citas en las que este verbo aparece con distintos argumentos.¹²

- (15) el cielo se pone a llover

Lope de Vega [Epistolario de Lope III, p. 7. AGLE. Nº Catálogo 20782].

- (16) **Al poco se paraban** los truenos y yo *me dormía* muy a gusto con el agua que *llovía* a cántaros.

Rafael Sánchez Mazas [Vida nueva de Pedrito de Andía, 1951:53. AGLE. Nº Catálogo 39601]

- (17) esto no se puede decir sino acá para entre dos, porque **si** algunos *nos oyeran*, lloverían almendradas.

Pérez Galdós, [Carlos IV en la Rápita. AGLE, Nº Catálogo 40584]

- (18) [Dios] no quiso entonces **llover** de golpe sus aguas

Ignacio Aldecoa. [AGLE, Nº Catálogo 71634]

En todas estas citas (y otras más que no resultan difíciles de encontrar), la estructura argumental del verbo *llover* se ha visto alterada. En los tres primeros ejemplos, este verbo toma un argumento externo, esto es, se convierte en un verbo inergativo; en el cuarto ejemplo, el verbo *llover* toma dos argumentos; el argumento externo o sujeto es, además, agentivo, lo que muestra la aparición del verbo modal *quiso*.

Lo que esta pequeña reflexión sobre la estructura argumental de los verbos en el lenguaje poético me ha permitido mostrar es que el estudio de la lengua en la Enseñanza Secundaria puede hacerse desde el punto de vista de la reflexión y no solo de la repetición. Si el docente simplemente pide a los alumnos que realicen un análisis sintáctico de las oraciones que aparecen en (14), estos no aprenderán nada más que a poner nombres a los distintos argumentos que toma un verbo (sujeto, complemento directo, complemento indirecto...); no obstante, si lo que el docente pretende es que los estudiantes reflexionen sobre cuál es la estructura argumental del verbo *llover* y por qué los ejemplos que he mostrado forman parte del lenguaje poético, entonces, además de aprender las funciones sintácticas, aprenderán también a reflexionar sobre el lenguaje y,

¹² Todos los ejemplos que aparecen a continuación han sido extraídos del *Archivo Gramatical de la Lengua Española* de D. Salvador Fernández Ramírez, que puede consultarse en <http://cvc.cervantes.es/lengua/agle/>.



aun más, encontrarán sentido al hecho de que la Literatura y la Lengua castellana se impartan en la misma asignatura.

5. Conclusiones

Este trabajo intenta ofrecer una visión general de las relaciones que existen entre el léxico y la sintaxis. Para ello he comenzado por argumentar por qué creo que una concepción innatista sobre la adquisición del lenguaje es más acertada que otras para presentar los principales modelos que intentan explicar, dentro de la Gramática Generativa, cómo son las relaciones que se establecen entre estos dos componentes de la lengua; como he dicho, estas relaciones tienen que permitirnos describir de manera adecuada una lengua con el aparato teórico más simple posible. Finalmente, y de forma sin duda excesivamente breve, he presentado algunas reflexiones sobre cómo podría ser la enseñanza de la Gramática, y de las relaciones entre léxico y sintaxis, en las aulas no universitarias.

Dra. Silvia Gumiel Molina

Profesora Ayudante Doctora

Universidad de Alcalá

silvia.gumiel@uah.es



Referencias bibliográficas

- Aitchinson, (1976): *El mamífero articulado. Introducción a la psicolingüística*, Madrid, Alianza.
- Arad, M. (1998): *VP-Structure and the Syntax-Lexicon Interface*. Tesis Doctoral. UCL. Londres.
- Archivo Gramatical de la Lengua Española (AGLE). <http://cvc.cervantes.es/lengua/agle>
- Baker, M. (1988): *Incorporation. A Theory of Grammatical Function Changing*, Chicago University Press, Chicago.
- Belinchón, M. (1995): "Autonomía de la sintaxis y patologías del lenguaje: datos y controversias", en Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995): 409- 436.
- Borer, H. (2005), *The Normal Course of Events (Structuring sense*, vol. 2), Oxford, Oxford University Press.
- Bosque, I. y J. Gutiérrez- Rexach (2008): *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid, Ediciones Akal.
- Brucart, Josep Maria (1996): "Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera", en ASELE, Actas (VII).
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of the Syntax*, Cambridge, MA, MIT Press [ed. cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1971].
- Chomsky, N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris.
- Chomsky, N. (1988 / 1989): *El lenguaje y los problemas de entendimiento*, Madrid, Visor.
- Chomsky, N. (1995), *The Minimalist Program*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Chomsky, N. (2001), *The Architecture of Language*, (N. Mukherji, B. Narayan Patnaik, R. Kant Agnihotri, eds.), Oxford, Oxford University Press.
- Chomsky, N. (2004), «Beyond explanatory adequacy», en A. Belletti (ed.), *Structures and Beyond: The Cartography of Syntactic Structures*, vol. 3, Oxford, Oxford University Press, pp. 104-131.
- Crespo León, M. (1997): *Psicología general. Memoria, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Demonte, V. (2002): "Preliminares de una clasificación léxico-sintáctica de los predicados verbales en español", en S. Große y A. Schönberger (eds.), *Ex oriente lux: Festschrift für Eberhard Gärtner zu seinem 60. Geburtstag*, Frankfurt am Main, Valentia, pp. 121-144.
- Demonte, V. (2014): "Parámetros y variación en la interfaz Léxico-Sintaxis", en Á. Gallego (ed), *Panorama de sintaxis*, Madrid, Ediciones Akal.
- Escandell, MV. et alii (2008): *El lenguaje Humano*, Editorial Ramón Areces, UNED.
- Fernández, S. (1987): *Didáctica de la Gramática*. Madrid, Narcea.
- Gallego, A. (2011), «Parameters», en C. Boeckx (ed.), *Handbook of Linguistic Minimalism*, Oxford, Oxford University Press, pp. 521-550.
- Gumiel, S. (2008): *Estructura argumental y predicación secundaria*. Servicio de Publicaciones de la UAH.
- Hale, K. y S. Kayser (1992): "The syntactic character of argument structure". I.M. Roca (ed.) *Thematic Structure. Its Role in Grammar*. Dordrecht: Foris.
- Hale, K. y S. Kayser (1993) "On argument structure and the lexical expression of syntactic relations". K. Hale y J. Keyser (eds.) *The View from Building 20: Essays in Honor of Sylvan Bromberger*. Cambridge, MA: MIT Press.



- Hale, K. y S. Kayser (1997): "The limits of argument structure". A. Mendikoetxea y M. Uribe-Etxebarria (eds.) *Theoretical Issues at the Morphology-Syntax Interface*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la UPV, pp. 203-230.
- Hale, K. y S. Kayser (1998): "The basic elements of argument structure". H. Harley (ed.) *MIT Working Papers in Linguistics. Papers from the UPenn/MIT Roundtable and Argument Structure on Aspect*. MIT Working Papers in Linguistics, Vol 32, pp. 73-118.
- Hale, K. y S. Kayser (1999): "A response to Fodor and Lepore 'Impossible Words'". *Linguistic Inquiry*, 30, 3, pp. 453- 466.
- Hale, K. y S. Kayser (2000): "Conflation". A. Bravo, C. Luján e I. Pérez (eds.) *Cuadernos de Lingüística VII. Instituto Universitario Ortega y Gasset*. Madrid: pp 39-76.
- Hale, K. y S. Kayser (2002): *Prolegomenon to a Theory of Argument Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1972): *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1983): *Semantics and Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1987): "The status of thematic relations in linguistic theory". *Linguistic Inquiry* 18, 3, pp. 369- 411
- Jackendoff, R. (1990): *Semantic Structures*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1996): "Conceptual Semantics and Cognitive Linguistics". *Cognitive Linguistics* 7, pp. 93-129
- Jackendoff, R. (1996b) "The proper treatment of measuring out, telicity and perhaps even quantification in English". *Natural Language and Linguistic Theory* 14, pp. 305-354.
- Jackendoff, R. (1997): "Twistin' the night away". *Language* 73, 3, pp. 534-559.
- Levin, B. (1993) *English Verb Classes and Alternations*. Chicago: Chicago University Press.
- Levin, B. y M. Rapaport-Hovav (1988): "Lexical subordination". *Proceedings of the Chicago Linguistics Society* 24, pp. 275-289.
- Levin, B. y M. Rapaport-Hovav (1995): *Unaccusativity at the Syntax-Lexical Semantics Interface*. Cambridge MA: MIT Press.
- Mendikoetxea, A. (2004): "En busca de los primitivos léxicos y su realización sintáctica: del léxico a la sintaxis y viceversa", trabajo presentado en la 2ª Xarxa Temàtica de Gramàtica Teòrica. UAB.
- Moreno, N. e I. Pérez Jiménez (2005): "¿Son todos los verbos inacusativos aspectualmente atéllicos en español? El papel de la telicidad en la interficie léxico-sintaxis". *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, celebrado de la Universidad de Santiago de Compostela, mayo de 2004.
- Muñoz Licerias, J. (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid. Visor.
- Pinker, S. (1994): *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*, Cambridge (Mass.), The MIT Press. [Cit. por version española en Madrid, Alianza, 1995].
- Rapaport-Hovav, M. y B. Levin (1998): "Building Verb Meanings". En M. Butt y W. Geuder (eds.), *The Projection of Arguments: Lexical and Compositional Factors*.
- Rapaport-Hovav, M. y B. Levin (2001): "An Event Structure Account of English Resultatives". *Language* 77, pp. 766-797.



- Ritter, E. y S.T. Rosen (1998): "Delimiting Events in Syntax", En M. Butt y W Geuder (eds.), *The Projection of Arguments: Lexical and Compositional Factors*.
- Rosen, S.T. (1999): "The Syntactic Representation of Linguistic Events. A State-of-the-Article". *GLOT International*, 4.
- Tusón Valls, J. (1985): *Lingüística: una introducción al estudio del lenguaje*. Barcanova, Barcelona.

